

Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein - Westfalen

Informationen zum Lehrplan

Evangelische Religionslehre

Grundschule



Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes
Nordrhein-Westfalen

1. Vergleich

**Lehrplan Evangelische Religionslehre 2003 –
Lehrplan Evangelische Religionslehre 2008**

2. Erläuterungen zum Lehrplan Evangelische Religionslehre

1. Vergleich

Lehrplan Evangelische Religionslehre 2003 – Lehrplan Evangelische Religionslehre 2008

Die überarbeitete Lehrplanfassung ist in ihrem Umfang deutlich reduziert. *In konzentrierter Weise werden die Ansprüche der Schülerinnen und Schüler auf religiöse Bildung formuliert.* Bereits in der Erprobungsfassung wurden dazu vier elementare religiöse Grundbeziehungen herausgestellt, denen miteinander vernetzte Unterrichtsinhalte zugeordnet wurden.

Die Lehrplanfassung 2008 hält an dieser kindorientierten Perspektive fest, akzentuiert und entfaltet sie.

Es werden Leitideen und Kompetenzerwartungen zu den Fachbereichen formuliert. Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite und fachliche Zielvorstellungen auf der anderen Seite sind aufeinander bezogen.

Im Detail unterscheidet sich die Lehrplanfassung von 2008 von der Entwurfsfassung 2003 wie folgt:

- Wechsel zentraler Begriffe:
statt „Aufgabenschwerpunkte“ nun „Bereiche“,
statt „Lernperspektiven“ nun „Schwerpunkte“
- differenziertere Aussagen zur Obligatorik des Lehrplans (Kap. 1.2, Kap. 3)
- Auflösung einer starren inhaltlichen Festlegung auf die Klassenstufen (Kap. 1.2)
- ergänzende Angaben zur Arbeit mit Symbolen (Kap. 1.2)
- ergänzende Hinweise zur Auswahl der Bibelstellen und zum Umgang mit Kernaussagen biblischer Texte (Kap. 1.2)
- Hinzufügung inhaltlicher Stichworte zu den Bibelstellen (Kap. 3)
- einzelne Änderungen der Unterrichtsgegenstände: Streichen von Joh 8,1-11 / Hinzufügen von Ps 103 / Ergänzen von Apostelgeschichte 2 / Angaben zur Davidsgeschichte 1. Sam (Kap. 3)
- Korrektur fehlerhafter Angaben von Bibelstellen (Kap. 3)
- einzelne sprachliche Umformulierungen von Unterrichtsgegenständen (Kap. 3)
- Formulierung von „Leitideen“ zu den „Bereichen“ des Faches (Kap. 3)
- Akzentuierung der Ergebnisorientierung des Religionsunterrichts durch die Formulierung von Kompetenzerwartungen (Kap. 3). Die Kompetenzerwartungen geben verbindliche Leistungserwartungen an. Sie sind nicht, wie im Lehrplan 2003, nach Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen, Einstellungen und Haltungen differenziert, sondern den verbindlichen Aufgabenschwerpunkten zugeordnet und für das Ende der Schuleingangsphase bzw. für das Ende der Klasse 4 tabellarisch dargestellt.
- entfaltete Ausführungen zu den Aspekten „Förderung und Bewertung von Leistung“ (Kap. 4)

- Änderungen der Kapitelstrukturierung:
 - Das Kapitel „Lernen und Lehren“ des Lehrplans von 2003 geht gekürzt im Unterkapitel 1.2 des Lehrplans 2008 auf.
 - Im Kap. 1.3 des Lehrplans 2008 werden grundlegende Informationen zur Kompetenzorientierung gegeben.
 - Im Kap. 2 des Lehrplans 2008 werden die „Bereiche“ des Faches umrissen.
 - Die lineare Auflistung der „Verbindlichen Anforderungen“ im Kap. 4 des Lehrplans 2003 entfällt. Es werden Kompetenzerwartungen den Fachbereichen in Kap. 3 des Lehrplans 2008 zugeordnet.
 - Aussagen zur Leistungsbewertung werden im Lehrplan 2008 in Kap. 4 gegeben. Es erfolgt eine Betonung des Zusammenhangs zwischen der Leistungsbewertung auf der einen Seite und der Verpflichtung zur Förderung auf der anderen Seite. Bewertungskriterien werden transparent gemacht. Aus dem Erprobungsplan übernommen wird der Hinweis auf die bewertbare und nicht bewertbare Seite des Religionsunterrichts.

2. Erläuterungen zum Lehrplan Evangelische Religionslehre

Seite 151: Beziehungsstiftendes Lernen

Beziehung ist sowohl theologisch als auch pädagogisch ein Schlüsselbegriff.

Theologisch wird der Mensch als beziehungshaftes, von Gott geschaffenes Wesen verstanden, „*das an etwas gebunden ist, das es weder als Individuum besitzt, noch getrennt von anderen verwirklichen kann*“ (Carter Heyward 1968, S. 50). JHWH als Schöpfer begründet diese wechselseitige Beziehung zum Menschen, die charakterisiert ist durch Liebe, „*wirkliche Gegenseitigkeit, Aufgenommen-Werden und Verbunden-Sein*“ (Sölle 1990, S. 240). Menschsein gestaltet sich, derart verstanden, in Beziehungen, in Beziehungen zu Gott und in Beziehungen zu Mitmenschen.

Pädagogisch gesehen ist die Voraussetzung für jede Erziehung die Beziehung zueinander. Je intensiver die Beziehungen der Lehrkraft zu den Kindern, desto größer die Möglichkeiten, Intentionen des erziehenden Unterrichts zu verwirklichen.

• **Was bedeutet das für den Unterricht?**

Für den Religionsunterricht muss es didaktisches Prinzip sein, Beziehungen zwischen dem Kind und seinen Erfahrungen heute und den Erfahrungen der Menschen aus der biblischen Tradition und der Wirkungsgeschichte, die diese als Gotteserfahrungen gedeutet haben, zu stiften, um so dem Kind Orientierung anzubieten.

In einer ganzheitlichen, Kopf, Herz und Hand ansprechenden Auseinandersetzung mit biblischen Geschichten begegnen den Kindern Menschen mit ihren elementaren Grunderfahrungen (z. B. Freude, Trauer, Angst, Sicherheit, Geborgenheit, Einsamkeit, Vertrauen, Not, Glück). Gelingt im Religionsunterricht eine Identifikation mit diesen menschlichen Ur-Erfahrungen, so können die Kinder sowohl auf einer unmittelbar handelnden Ebene (z. B. im Rollenspiel, Pantomime, bibliodramatischen Ansätzen) als auch reflexiv in Deutungsversuchen (z. B. im Unterrichtsgespräch oder non-verbal in kreativen Ausdrucksformen) diese menschlichen Ur- und Glaubenserfahrungen mit ihrem eigenen Leben und ihren bisherigen Erfahrungen verbinden (biografisches und beziehungsstiftendes Lernen).

Über diese grundlegende Vernetzung hinaus ist eine weitere Ebene wichtig. Gute Beziehungen zwischen Kindern untereinander, zwischen Lehrerinnen oder Lehrern und Kindern und zwischen den Unterrichtsgegenständen und den Kindern fördern das vernetzte Denken. Hier geht es um eine dialogische Begleitung, wodurch sehr deutlich der Aspekt der Beziehung im Vordergrund steht.

Dazu bedarf es im Religionsunterricht solcher Lehrerinnen und Lehrer, die sich den Aufgaben des Faches Evangelische Religionslehre bereitwillig stellen und die bereit sind, für eine Erziehung mit dem Ziel des Begleitens und Förderns der Entwicklung von Grundschulkindern einzustehen. Im Religionsunterricht wird auch durch die Art der Beziehungen der im Unterricht miteinander Handelnden die Botschaft lebendig. So verstandenes und realisiertes Lernen im Religionsunterricht stiftet tragfähige Beziehungen.

Material:

Zitate aus:

Heyward, Carter: Und sie rührte sein Kleid an – eine feministische Theologie der Beziehung. Stuttgart 1986, S. 50

Sölle, Dorothee: Gott denken. Einführung in die Theologie. Stuttgart 1990, S. 240

Seite 151: Interreligiöses Lernen

Material:

Die Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL) der Universität Duisburg und Essen fragt nach religionspädagogischen und gesellschaftlichen Herausforderungen, die sich aus dem Neben- und Miteinander verschiedener Religionen und Konfessionen in Schule und Alltag ergeben.

www.uni-duisburg.de/FB1/THEO/ail.html

Seite 151: Lernen durch Begegnung

- ***Alles wirkliche Leben ist Begegnung (Martin Buber)***

Lernen durch Begegnung wird als besondere Form des *beziehungsstiftenden Lernens* verstanden und ist besonders geeignet zum Kennenlernen und Verstehen der eigenen und anderer Religionen.

Lernen durch Begegnung meint den direkten Kontakt und den konkreten Austausch, wobei die Personen gleichsam die ‚Sache‘, den Unterrichtsgegenstand verkörpern und authentisch repräsentieren.

Sie dient dem Kennenlernen der eigenen Gemeinde, der Begegnung mit der Altenpflegerin, der Gemeindepfarrerin, dem Jugendleiter, der Gemeindeschwester, dem Zivildienstleistenden oder der Presbyterin, die authentisch über ihre Arbeit, berufliche Erfahrungen und das Leben in der Gemeinde berichten. Dem Orientierungsangebot des Faches kann besonders entsprochen werden, wenn die persönliche Motivation zu diesem Engagement und die Berufswahl im Mittelpunkt stehen (Lernen durch Vorbilder, biografisches Lernen).

Ein konkretes Projekt der Gemeinde/des Kirchenkreises aus dem diakonischen Bereich kann vorgestellt und als Teil erlebbarer Wirkungsgeschichte der Botschaft Jesu Christi heute transparent gemacht werden. Die Lernperspektiven (Bereiche) „Identität entwickeln“ und „Verantwortung übernehmen“ werden durch diese Begegnungen, die Christsein heute für Schülerinnen und Schüler konkret erlebbar und erfahrbar werden lassen, vernetzt.

Dem Kennenlernen anderer Religionen, besonders von Judentum und Islam, dient die Begegnung mit Menschen, die diesen Religionen angehören. Besonders naheliegend ist es, wenn diese als Eltern oder Mitschüler/-innen aus dem direkten Umfeld der Kinder kommen.

Sie werden in den Unterricht eingeladen oder, wenn dieses möglich ist, in ihrem eigenen Wirkungsfeld Synagoge oder Moschee aufgesucht und sie erzählen authentisch von ihrem Glauben. Sie sind für Schülerinnen und Schüler ein befragbares Gegenüber, Kommunikation und Austausch finden statt und bereichern den Unterricht.

Die Begegnung wird durch Schülerinnen und Schüler vorbereitet, sodass konkret von den Fragen der Kinder ausgegangen wird. Feste, Bräuche und deren Bedeutung kommen zur Sprache und werden verstanden.

Durch diese Begegnungen und reflektierenden Gesprächssituationen werden Vorurteile abgebaut und Verständnis aufgebaut, Achtung und Respekt und Toleranz dem Fremden gegenüber werden gefördert. Somit wird ein Beitrag zur Friedenserziehung geleistet.

Fächerübergreifend und als Beiträge zu Schulleben und Schulprogramm können Artikel für die Schülerzeitung entstehen (Deutsch), jüdische Lieder gelernt (Musik) und Tänze eingeübt (Musik, Sport) und vorgestellt werden.

Lernen durch Begegnung wird darüber hinaus grundlegend als Dimension des Lernens im Evangelischen Religionsunterricht verstanden. Den Schülerinnen und Schülern begegnen biblische Mütter und Väter des Glaubens und Menschen aus der Wirkungsgeschichte Jesu.

Seite 151: Symboldidaktische Zugänge

Symbole treten in allen Kulturen menschlichen Zusammenlebens auf. Symbole sind Zeichen mit einem mehrdeutigen Bedeutungssinn. So kann „Sonne“ zum einen den Bedeutungsinhalt „Himmelskörper“ zum Ausdruck bringen. Darüber hinaus können mit „Sonne“ aber weitere Sinnebenen verbunden werden wie etwa „Lebenskraft“.

Symbole sind nicht kulturübergreifend gültig. Symbole sind vielmehr instabile Einheiten, die dem gesellschaftlichen, subkulturellen und individualbiographischen Wandel der Zeit unterliegen. „Sonne“ wird von einem Eskimo anders assoziiert als von einem Wüstenbewohner. Im Zeitalter dünner werdender Ozonschichten sind Wertänderungen von „Sonne“ zu beobachten.

Dieser Sachverhalt ist für den unterrichtlichen Umgang mit Symbolen wichtig:

Es gibt keine unabhängigen Instanzen, welche die Symbole regeln, keine subjektübergreifenden Kräfte einer überzeitlichen, archetypischen Seelenlandschaft, keine vorrationalen Intuitionskräfte.

Symbolbedeutungen werden wie die anderer Zeichen auch erworben, d. h. erlernt!

Symbole sind Ausdruck eines durch Reflexionen vermittelten „Deutens als“.

Symbolische Ausdrücke treten häufig in metaphorischen, bildhaften Wendungen auf: „Du bist meine Sonne“. Hier werden zwei Vorstellungen, die dem ersten Anschein nach nicht zusammen passen, miteinander verbunden („Mensch“ – „Himmelskörper“). Es entsteht so eine ungewohnte Sinnkonstruktion. Wird der übertragene Sinn eines Ausdrucks vom Hörer nicht verstanden, so ist die Kommunikation gefährdet. „Ein Mensch kann doch kein Himmelskörper sein!“ Um die übertragene Bedeutung des Sprachbildes erschließen zu können, sind geistige Operationen notwendig, im Wesentlichen Denkleistungen von Analogie- und Transferprozessen.

Wiederholt haben empirische Studien gezeigt, dass jüngere Kinder noch nicht in der Lage sind, bildhafte Ausdrücke in ihrer „zweiten“, übertragenen Sinnebene zu verstehen, sondern sie wortwörtlich deuten.

Die Bibel spricht zum großen Teil in einer Sprache der Symbole und Metaphern. „Gott“ als transzendente Kraft wird als weltimmanente Erscheinung aus einem agrarischen Kontext bezeichnet, als „Hirte“ (Ps. 23). Auch die Gleichnisse des Neuen Testaments sind als Metaphern zu verstehen, die mit mehreren Detailanalogien arbeiten. In den Wundergeschichten finden sich ebenfalls – in unterschiedlicher Akzentuierung – literarische Hinweise auf Bilder symbolischer und metaphorischer Lebensdeutung („Jesus reicht das Brot des Lebens“, Joh. 6,35 u. a.).

Der Lebenssinn der biblischen bildhaften, symbolischen und metaphorischen Sprache wird durch ein vordergründiges, wortwörtliches Verstehen nicht deutlich. Vielmehr entstehen dadurch Plausibilitätsfragen mit Glaubwürdigkeitsverlusten („Wie konnten alle von dem Brot satt werden?“).

Was bedeutet das für den Unterricht?

Das Verstehen bildhafter – symbolischer und metaphorischer – Sprache erhält eine wichtige Stellung bei der religionsdidaktisch zentralen Aufgabe einer Vernetzung von Glaubenstraditionen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Dabei ist es wichtig, die biblischen Sprachbilder nicht eindimensional zu deuten. Dies würde zu einer distanzierenden „Es war einmal“-Einschätzung führen. Erst mit der Erschließung der Mehrschichtigkeit biblischer Bildsprache können die Schülerinnen und Schüler erkennen:

„Dies ist kein Text aus alter vergangener Zeit. Hier komme vielmehr *ich* zur Sprache!“

Folgende didaktische Grundsätze sind zu beachten:

- Biblische Bilder sind erfahrungsbezogen zu erschließen (Inszenieren von Bildern, Zeichnen der Bilder im eigenen Lebenskontext).
- Biblische Bilder sind als Bilder zu verstehen (Reflektieren von Bildern, Ermitteln von Transferbezügen, perspektivisches Betrachten).
- Dabei müssen die oben genannten Verstehensvoraussetzungen berücksichtigt werden.

Didaktisch angeleitete Deutungsprozesse des vergleichenden und übertragenden Denkens können in der Regel erst ab dem dritten Grundschuljahr erwartet werden. Der Lehrplan ordnet dementsprechend die sprachlich komplexen bildhaften biblischen Schwerpunkte der zweiten Grundschulhälfte zu.

Ergänzende Literatur/Materialien:

- Meyer-Blanck, M.: Vom Symbol zum Zeichen, Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995
- Pfeifer, A.: Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule, Münster 2002
- Freudenberg, H., Pfeifer, A. (Hrsg.): Biblische Symbole erschließen mit RU praktisch, Göttingen 2000
- Pfeifer, A.: Als Noah die Arche baute, Buxtehude 2008

Seite 151: Erzählen im Religionsunterricht

„Erzählt Kindern Geschichten!“ Die zweite Empfehlung von Fulbert Steffensky.

Die Bibel erzählt von Erfahrungen und Beziehungen der Menschen, die sie aus dem Horizont des Glaubens als Glaubenserfahrungen und Gottesbeziehungen deuten.

Erzählen ist eine klassische Methode des Religionsunterrichts, weil sie der narrativen Grundstruktur der Bibel entspricht. Erzählend hat Jesus von Gott gesprochen und von Jesus erzählten Menschen, die im Glauben standen. Durch Erzählen bleibt diese Basis des Christentums auch heute im Religionsunterricht lebendig.

Die Lehrkraft ist sich hierbei ihrer Verantwortung bewusst, dass beim Erzählen biblischer Geschichten stets ihr eigenes Glaubensverständnis durchschimmert. Sie kann jeweils das eigene Selbstverständnis als Erzähler/Erzählerin, der/die die Geschichte konstruiert, kenntlich machen, in dem sie beispielsweise an einer Stelle der Erzählung in der Ich-Form die eigene Person ins Spiel bringt („Ich stelle mir vor, dass die Jünger/Jüngerinnen bereits vorher ... erlebt haben ...“).

Durch Erzählen wird die Glaubens- und Lebenswirklichkeit biblischer Inhalte fassbar/nachvollziehbar gemacht. Der Erzähler/die Erzählerin stellt sich das äußere und innere Erleben der handelnden Personen in einem erzählenden Text vor und formt dann, mit Hilfe seiner/ihrer Fantasie, eine anschauliche Geschichte daraus. Diese Erzählform kann dem Schüler/der Schülerin den Lebensbezug der biblischen Überlieferung aufzeigen und eine religiöse Erfahrung vermitteln; die biblische Geschichte wird mit der Lebenswelt der Kinder in Beziehung gesetzt.

Indem die Lehrkraft durch das Erzählen die innere und äußere Gedanken- und Gefühlswelt, die Erfahrungen und Beziehungen der biblischen Personen für Kinder aufschließt, können diese am Erleben der Menschen teilnehmen und entdecken die Gemeinsamkeit in existenziellen menschlichen Grunderfahrungen wie Angst und Trauer, Angenommensein und Freude. Die Kinder werden ermutigt über ihre eigenen Erfahrungen nachzudenken und sie zur Sprache zu bringen.

Auch dadurch können die Kinder Identifikationspunkte in den anschaulichen Erzählungen entdecken und somit biblische Inhalte als immer noch aktuell verstehen.

Wichtig ist, dass die Lehrkraft nicht die Geschichten in ihren Erzählungen auslegt oder eine abschließende Moral formuliert. Die Geschichte allein soll durch die Erzählung für die Kinder so gestaltet und pointiert werden, dass sie sich in das Geschehen hineinfinden, die Geschichte ihre Gefühls- und Gedankenwelt anregt und diese zu einem Stück Wirklichkeit für sie wird.

Im evangelischen Religionsunterricht ist es wichtig, dass eigenen Erfahrungen der Mädchen heute Raum gegeben wird, sie zur Sprache kommen und gedeutet werden. Beim Erzählen nicht nur biblischer Geschichten sollte die Erzählperspektive besonders bedacht werden, da sie den Kindern Zugang und das Nachvollziehen erleichtern kann.

Beim Erzählen allgemein, aber auch beim Erzählen biblischer Geschichten, sollte die Erzählperspektive besonders bedacht werden. Die Erzählperspektive kann den Zugang und das Nachvollziehen erleichtern. Schwerpunktmäßig sollte der Perspektive von Mädchen oder Frauen von damals Raum gegeben werden, um weibliche Erfahrungen gleichberechtigt neben männlich dominierte biblische Geschichten zu stellen. Modellhaft kann mutiges Handeln biblischer Frauen dargestellt und für Mädchen zum

Anknüpfungspunkt für eigenes Verhalten und Identifikationsangebot werden (s. Identifikationslernen).

Weiterhin ist für die Grundschule der narrative Ansatz aus der Perspektive von Kindern, Mädchen und Jungen zu erzählen, geeignet um Begegnungen mit Kindern von damals zu fördern, beziehungsstiftendes Lernen zu ermöglichen und die Erfahrungen und deren Deutungen von damals mit eigenen Erfahrungen und deren Deutungen heute zu vernetzen. Identifikationsmöglichkeiten werden geschaffen und zeitlich Fernes kann auf der emotionalen Ebene nah gerückt werden.

Andere mögliche Erzählperspektiven aus der Sicht von Tieren (z. B. Maria und Josefs Esel, Noahs Taube) und Dingen (z. B. Sarahs Sandalen, Moses Stab, Josefs Kleid(er), Ruts Umschlagtuch) fördern die Aufmerksamkeit der Kinder und vertiefen das Eintauchen in die biblische Geschichte.

Folgende Formen des Erzählens können, je nach Inhalt und Intention des Textes sowie unter Berücksichtigung der Lerngruppe, ausgewählt werden:

Nacherzählung

In der Nacherzählung bleibt der Erzähler/die Erzählerin nah am ursprünglich beschriebenen Geschehen. Er/sie zeigt u. a. auf, dass die handelnden Personen uns ähnlich sind und dass ihre Gotteserfahrungen für uns heute von Bedeutung sind.

Perspektivische Erzählung

Ein biblischer Inhalt wird in der Ich-Form aus der Sicht einer mitwirkenden Person erzählt. Das Kind wird verlockt, eine bestimmte Sichtweise bzw. Rolle in dem Geschehen einzunehmen und bekommt eine neue Dimension dadurch aufgeschlossen.

Auch die Erzählung aus Sicht der Kinder ist ein geeignetes Mittel, um Identifikation zu schaffen und den Text in Beziehung zu den Kindern zu bringen.

Erzählung mit Rahmengeschichte

Eine biblische Erzählung wird in einen Kontext eingebettet, der es den Kindern verdeutlicht, unter welchen inneren und äußeren Bedingungen und Beziehungen von diesem Geschehen erzählt wird.

Erzählung mit Gesten und Geräuschen (Rollenspiel)

Gesten und mimische Vorgänge, Körperbewegungen und Geräusche werden in die Erzählung mit eingebunden, von Kindern entwickelt und eingebracht. Dies fördert die Lebendigkeit.

Erzählen mit Puppen und Material

Kinder reagieren auf Puppen etc. meist sehr unbefangen und können über das Gespräch mit diesen unmittelbar in Beziehung zu dem Geschehen treten. Mit Material kann eine Geschichte von den Kindern interpretierend als Bodenbild gestaltet werden.

Literatur u. a.:

Puzberg, Günter: Bibelgeschichten anders erzählt, Patmos Verlag 2005

Ders.: Kreative Ideen zur Bibel (Gleichnisse + Bildworte), Patmos Verlag 2007

Seit 151: Rituale im Religionsunterricht

Baut Kindern eine aus Orten, Zeiten und Gesten bezeichnete Welt; diese bezeichnete Welt wird sie die ersten Wichtigkeiten lehren. Die erste Empfehlung für die frühe religiöse Erziehung von Kindern ist nach Fulbert Steffensky.¹

Ein offener Religionsunterricht, der vielfache, ganzheitliche Erfahrungsräume aufschließt, ist nur möglich, wenn den Kindern viel Freiheit zur Entfaltung und für individuelle Primärerfahrungen ermöglicht wird. Diese Freiheit muss organisiert werden, damit sich Kreativität, Spontaneität, Offenheit, aber auch Innehalten und Stille entwickeln können.

Dafür benötigen die Kinder auch im Religionsunterricht **Rituale**.

Rituale sind verinnerlichte Abläufe, die Kindern Sicherheit und Orientierung bieten. Sie entlasten den Unterricht, diesen ständig neu ordnen zu müssen.

Daneben haben Rituale eigene Symbolkraft. Diese symbolischen Elemente verweisen auf Sinnebenen außerhalb der Situation und der rein sprachlichen Darstellung. So werden sie verstanden und auf sich übertragen, ohne Erklärung oder Rechtfertigung.

Rituale stiften Traditionen in der Klasse und fördern damit die Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition und leisten so einen Beitrag, diese zu erfahren und sich mit ihnen zu identifizieren.

Rituale eignen sich v. a. dafür, Kindern Erfahrungen zu eröffnen, denen sie in ihrem Alltag kaum begegnen:

- Erfahrungen von Gemeinschaft, die zusammen etwas gestaltet und damit Zugehörigkeit vermittelt,
- Erfahrungen von Feiern, die einen beziehungsstiftenden Kern haben, und auch als Elemente des Kirchenjahres immer wieder begangen werden,
- Erfahrungen von Wert und Sinn durch Besinnung, Ruhe, Meditation ...,
- Erfahrungen mit und durch Symbole, die das Nichtsichtbare erlebbar machen und damit Bedeutung für die kindliche Lebenswelt bekommen.

Rituale sollten gemeinsam mit den Kindern entwickelt oder ihre Bedeutung ihnen transparent gemacht werden. Nur so können die Kinder sie „in Besitz nehmen“ und sich in ihnen wiederfinden.

Zudem sollten Rituale als „demokratische Einrichtung“ (Hauke Piper, 1996) verstanden werden, die nicht starre Gebilde, sondern veränderbare Elemente sind. Sie sollten der ständigen Reflexion unterzogen werden, damit es vermieden wird, dass Rituale zu einer „leeren Hülle“ verkommen, die die Gruppe überlebt haben und ihren eigentlichen Sinn nicht mehr erfüllen.

Im Religionsunterricht kommt Ritualen besondere Bedeutung zu; die Kinder mehrerer Klassen treffen sich zweimal in der Woche zum evangelischen Religionsunterricht, z. T. gibt es Spannungen zwischen den Klassen.

Rituale können die Gemeinschaft in der Religionsgruppe fördern, zu einer entspannten Lernatmosphäre beitragen und beziehungsstiftendes Lernen ermöglichen.

Man unterscheidet verschiedene Arten von Ritualen, beispielsweise Unterrichtsrituale, Ordnungsrituale, Gemeinschaftsrituale und Rituale als Symbolhandlungen. Sie al-

¹ http://www.schul-welt.de/lp_online/hilfe/evrellinkssumme/evrellinkssumme-15.pdf

le verfolgen jedoch das gleiche Ziel, nämlich die o. g. Erfahrungen zu initiieren. So kann z. B. das Singen eines Liedes als

- Unterrichtsritual, das die Stunde gliedert (Begrüßung/Verabschiedung)
- Gemeinschaftsritual, das die Zusammengehörigkeit fördert,
- Ritual mit Symbolhandlung, wenn es durch Bewegungen oder Handlungen unterstützt wird,
- Anknüpfung an den Unterrichtsgegenstand eingesetzt werden.

Weil die Grenzen der Zugehörigkeit nicht klar zu ziehen sind, werden einige Rituale ungegliedert aufgelistet, die sich zur Ein- und Umsetzung im Religionsunterricht eignen:

- Gebet (Gebetskästchen, Gebetskärtchen, mit Bewegungen, als Lied, ohne Worte)
- Selbstständig formulierte Gebete der Kinder
- Entzünden der gemeinsam gestalteten Religionskerze
- Lieder (v. a. Lieder passend zum Thema oder zum Kirchenjahr)
- Tänze
- Sprüche (auch Psalmen, selbstverfasste Sprüche der Kinder)
- Stein legen zur eigenen Befindlichkeit/eigenen Gefühlen auf der Farbpalette
- Stilleübungen
- Fantasiereisen
- Entspannungs- und Konzentrationsrituale (Spiele, Geschichten, kombinierbar mit: Gebet, Tanz, Sprüchen)
- Symbolhandlungen (Beschriften u. Weiterreichen von Gegenständen, Abschreiten bestimmter Wege, Licht anzünden ...)
- Feiern (Feste des Kirchenjahres, Feste zum Abschluss einer thematischen Einheit, „Feste der Begegnung“ ...)
- Dekoration (Gestaltung einer thematischen Mitte, Herstellen von thematischen Andenken, ...)
- Festgelegte Orte im Klassenraum (Erzählkreis, Materialecke, Religionstisch mit Zusatzmaterial, Gesprächsecke, Gebetsecke, ...)
- Assistentenkinder
- Akustische Zeichen (Stillezeichen, Schlussignal z. B. für Spiele ...)
- Unterrichtsformen (Rollenspiel, Gestalterisches Handeln, Singspiele, Wahrnehmungsspiel, Meditation, Bildbetrachtung, alle offenen Unterrichtsformen wie Projekte, Werkstätten ...)
- „Ärgerdose/Kummerkasten“
- Gesprächsregeln (Erzählstein ...)
- „Ökumene pflegen“ (regelmäßige Aktionen mit der katholischen Lerngruppe)
- (Schul-)Gottesdienst
- Lerntagebuch
- ...

Material:

Anregungen, wie man viele Rituale für den Religionsunterricht konkret nutzen und verbinden kann, gibt Rüdiger Maschwitz in seinem Artikel „Rituale für Lehrer und Lehrerinnen“ (v. a. der Abschnitt „Klage – Dank – Freude – ein Ritual im Religionsunterricht“) in Praxis Grundschule 1/98.

Weitere Literatur:

- Cavelius, Andrea-Anna: Rituale für Kinder, Südwest Verlag o. J.
- Wermke, M. (Hrsg): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht, Münster 2000

Seite 151: Schulgottesdienst

Feste und Feiern sind wichtige Ereignisse des Zusammenlebens und -lernens und unverzichtbarer Bestandteil der Schulkultur. Zu solchen Gelegenheiten des Innehaltens, der Nachdenklichkeit, der Fröhlichkeit und ritualisierten Würdigung gehören unter anderem christliche Andachten und Schulgottesdienste, Morgenfeiern und Gedenktage, zu denen alle Schülerinnen und Schüler (und ggf. Eltern) unabhängig von ihrer religiösen und weltanschaulichen Herkunft eingeladen sind und sich nach Möglichkeit auch aktiv beteiligen können (aus: Religion in der Grundschule. Stellungnahme des Rates der EKD. (vgl. www.ekd.de/EKD-Texte/rugrundschule/grundschule3.html))

Was bedeutet das für den Unterricht?

Schulgottesdienste bereichern das Schulleben, haben einen hohen religionspädagogischen Stellenwert und sind deshalb fester Bestandteil vieler Schulprogramme. Sie können gute Gelegenheit bieten zur Kooperation mit der Kirchengemeinde, nicht zuletzt auch im Rahmen der Kontaktstunde.

In Kooperation mit den katholischen Fachkräften und der katholischen Kirchengemeinde werden ökumenische Schulgottesdienste zu Festen der gesamten Schulgemeinschaft.

Schulgottesdienste können einen festen Platz im Stundenplan haben, ersetzen aber nicht die planmäßigen Religionsstunden.

Material:

Es gibt im Internet viele Seiten zum Thema Schulgottesdienst, z. B.:

Allgemein:

www.kirchenkreis-paderborn.de/aktuell/KonfliktfeldSchulgottesdienst.htm

Konkret:

www.pi-villigst.de/home/material/schulgottesdienste.htm

www.grundschulen.net/kgs-pech/schulprogramm_schulgottesdienste.htm

Seite 151: Kontaktstunde

Schule öffnet sich nach außen zu Begegnungen mit Menschen aus anderen Lebensbereichen. So gibt es in einigen Bundesländern gemeindepädagogisch orientierte Angebote (z. B. als "Evangelische Kontaktstunde"), die eine besondere Beziehung zwischen Schule und Kirchengemeinde herstellen. Sie ermöglichen den Kindern, religiöses Leben kennenzulernen und mit Zeugen des christlichen Glaubens zusammenzutreffen. (aus: Religion in der Grundschule. Stellungnahme des Rates der EKD www.ekd.de/EKD-Texte/rugrundschule/grundschule3.html)

Material

Die Eingabe des Begriffs Kontaktstunde in eine Suchmaschine (z. B. google.de) führt zu einer Vielzahl von Treffern. Einige seien hier exemplarisch vorgestellt:

Praxisbeispiele:

www.regenbogenschule.de/keks.htm

www.kirchenkreis-arnsberg.de/html/schulreferat.html

Seite 152: Identifikationsangebote

„Vorbilder und Modelle sind wichtig für Kinder. Im beziehungsstiftenden Lernen im Religionsunterricht der Grundschule kommt beiden besondere Bedeutung zu“: (LP 2003, S. 132). Beim Erzählen biblischer Überlieferung als fachlich besonderer Lernform werden *„in einem kindgerechten narrativen Ansatz **Identifikationslernen** und **Erfahrungslernen** möglich“ (s. o.),* dabei geht der Focus geschlechtsspezifisch gesehen sowohl auf die Mädchen als auch auf die Jungen.

Die Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit mit dem Ziel *„auf ein Leben in einer Gesellschaft vorzubereiten, in der Frauen und Männer ihre Lebensplanung unter Nutzung ihrer individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichberechtigt verwirklichen können“ (RL 2003, S. 14)* ist ein zutiefst religiöses Anliegen. Sie fußt auf dem biblischen Menschenbild: *„Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn; und schuf sie als Mann und Frau“ (Lutherübersetzung 1. Mose 1, 27).* Der Mensch als Mann und Frau wird ohne Hierarchie zwischen den Geschlechtern – also gleichberechtigt – als Partner Gottes angesprochen, der berufen ist zur Begegnung mit Gott und zur Gemeinschaft mit ihm. Darüber hinaus wird im AT der ‚Geist Gottes, der über dem Wasser schwebt‘ (Genesis 1,2) im Hebräischen wiedergegeben mit dem Wort ‚ruach‘, das überwiegend weiblich konnotiert. Im Lateinischen wurde der Geist Gottes übersetzt mit ‚to pneuma‘, das als Neutrum sächlich eingeordnet wird, während im Deutschen bezeichnenderweise der Geist Gottes maskulin bestimmt ist. So wurde der Geist Gottes, dessen Ausgießung die Christen Pfingsten (APG 2) feiern und im Glaubensbekenntnis bekennen, männlich besetzt und verstanden.

Die Begegnung mit starken und mutigen Frauengestalten in der Bibel kann **Identifikationsangebote** schaffen, die das traditionelle Frauenbild der Schülerinnen und Schüler erweitern. Damit wird die Erwartung verbunden, dass das Handeln dieser Frauen als Zeuginnen des Glaubens Ermutigung und Vorbild für Mädchen heute werden kann (s. o.).

Religionspädagogische Konsequenzen im Lehrplan:

Berücksichtigung biblischer Frauengestalten

- Neben die Vätergeschichten treten Müttergeschichten: den Erfahrungen von Frauen wird im Religionsunterricht nachgegangen und von ihren Deutungen als Gotteserfahrungen erzählt werden:
Sara und Hagar, Rebekka, Lea und Rahel, Pua und Schifra, Mirjam, Naomi und Rut, Elisabeth und Maria, Frauen und Jüngerinnen in der Nachfolge Jesu.
- Wichtig ist es, den Schülerinnen und Schülern von den biblischen Frauen zu erzählen, die das traditionelle Frauenbild sprengen. In der Traditionsgeschichte des Christentums wurden Frauen festgelegt auf zweitrangige, dienende Funktionen (Martha), auf Mütterlichkeit und Leiden (Maria), aber auch auf Sexualität und Sünde (Maria Magdalena) und auf die Verführung zum Bösen (Eva).
- Kaum tradiert wurden hingegen die Schönheit und die Selbstständigkeit, der Mut und die Klugheit biblischer Frauengestalten.
- Eva als Urmutter des Lebendigen
- Biblische Frauen streiten für das Leben, das Recht und die Menschenwürde. Sie treten häufig in Aktion, wo eine Lage hoffnungslos zu sein scheint und bieten alternative Konfliktlösungsmodelle ohne Machtausübung:
 - Pua und Schifra, die Hebammen, (sie widersetzten sich heimlich den Mordgesetzen des Pharao (2. Mose 1, 15ff))
 - Rut, die Moabiterin, die als Freundin, als die, die satt macht und als Fremde zur Stammutter Jesu wird

Das Handeln dieser Frauen kann – evt. auch schon in der Grundschule – in Beziehung gesetzt werden zu mutigen Frauen heute: zum Eintreten und Kämpfen für den Frieden von Mütter- und Frauengruppen heute (z. B. Frauen in Schwarz in Osteuropa, die Mütter in Mittelamerika)

- Führerinnen und Prophetinnen des Volkes Israel sollen entdeckt und als die politisch Handelnden dargestellt werden:
 - Mirjam preist Gott und singt das Lied der Befreiung (2. Mose 15,21 – einer der ältesten Texte der Bibel)
- Zur Zeit Jesu sind Frauen weitgehend aus dem öffentlichen Leben ausgeschlossen; es war den Männern verboten, mit einer Frau allein zu sein, sie anzusprechen oder zu grüßen.
Jesus hingegen wendet sich Frauen zu, sie gehören mit zu seinem Jüngerkreis. Für ihn waren sie selbstverständlich Freundinnen und Weggefährtinnen. Ein neues Beziehungsmodell sollte in diesen Begegnungen und Freundschaften mit Frauen sichtbar gemacht werden und neben das Jünger – Freund – Modell gestellt werden.
 - Jesus sucht Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Mk 1, 16-20 + Lk. 8, 1-3))
 - Jesus und die Samaritanerin am Jakobsbrunnen (Joh. 4, 5-30, bes. V 27)
 - Evt. zusätzlich: Jesus und die syrophönizische Frau (Mk 7, 25-30)
- Frauen in der Passions- und Ostergeschichte muss der Raum gegeben werden, der ihnen gebührt. Während die Jünger flohen (Mk 14, 50), blieben die Frauen in seiner Nähe (Mk 15, 40). Frauen waren die ersten Zeuginnen der Erscheinungen am Ostermorgen (leeres Grab): (Lk 23, 55; 24, 12 und Joh 20, 1-2; 11-18).

- *Zusätzlich:*

Eine behutsame Auseinandersetzung mit dem traditionellen Bild der Maria, der Mutter Jesu, um eine eigene evangelische Akzentuierung zu versuchen. Dabei kann das einseitige Marienbild – symbolisiert in der Pieta – erweitert werden um

- die Begegnung der Freundinnen (Lk 1, 39f)
 - das Magnifikat: Maria singt für die Rechtlosen (Lk 1, 46-56)
 - evt. die Schutzmantelmadonna als Bild gegen die Angst
- Im Umgang mit biblischen Texten gilt es schließlich allgemein, den namenlos gebliebenen Frauen nachzuspüren und sie aus dem Schatten der Männer heraus treten zu lassen: z. B. Lots Frau, die Schwester Josefs, die Frau, die den verlorenen Groschen sucht.

Erweiterung des Gottesbildes

Das bisher fast ausschließlich männlich besetzte Gottesbild wird um weiblich geprägte Vorstellungen erweitert, um Mädchen die Entwicklung eigener Gottesvorstellungen zu erleichtern und bei Mädchen und Jungen geschlechtsspezifisch einseitigen Vorstellungen entgegenzuwirken:

- Gott als tröstende Mutter (Jes 66,13a)
- Gott als Frau, die Verlorenes sucht und wiederfindet (Lk 11,49)

Erweiterungen sind möglich durch die Bilder

- Gott als Henne, die Küken unter die Flügel nimmt (Mt. 23,37)
- Gott als Mutter – Adler (5. Mose 32,11)

Dabei wird das Erzählen als geeignete Form angesehen, Frauen mit ihren Erfahrungen und Gottesbeziehungen zur Sprache kommen zu lassen und ihnen das Wort zu geben (siehe Erläuterung zum Lehrplan Evangelische Religionslehre „Erzählen“).

Seite 153: Vernetzung

Fachtheoretische Einordnungen

„Vernetztes Lernen“ als zentrales Anliegen evangelischen Religionsunterrichts verfolgt eine wechselseitige Erschließung von grundlegenden menschlichen Beziehungserfahrungen. Die Vermittlung von kindlichen Lebens- und Erfahrungsfeldern mit biblischen Überlieferungen und christlichen Traditionen erhält dabei einen besonderen Stellenwert.

Folgende Herausforderungen stellen sich:

„Vernetzung“ im religionsdidaktischen Kontext muss dem Verstehen der Kinder nachgehen, dem Verstehen ihrer Lebens- und Erfahrungsräume, dem Verstehen ihrer Verstehensmöglichkeiten. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie tradierte Dokumente des Glaubens zu verstehen sind, damit Grundschulkinder diese verstehen, einen Zugang zu ihnen finden, der ihnen auf der Suche nach Lebensorientierung weiterhilft.

Die beiden Aufgaben durchdringen sich. Verstehen der Tradition und ihrer Sache auf der einen Seite und Verstehen der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite sind in ihrer Zielsetzung aufeinander bezogen.

„Vernetzung“ als religionsdidaktische Aufgabe führt zu einem subjektorientierten expansiven Lernen, das Schülerinnen und Schülern neue Wahrnehmungshorizonte eröffnet. Das heißt jedoch nicht, dass jeder unterrichtliche Weg immer von aktuellen Fragen der Kinder auszugehen hat und biblisch-christliche Traditionsbezüge grundsätzlich Antwortqualitäten zugewiesen bekommen. Vielmehr können diese Überlieferungen im Unterrichts- und Erziehungsprozess (zunächst) auch als Fremdkörper erscheinen. Sie provozieren Reibungsprozesse des Lernens, sie konfrontieren mit fremden, ungewohnten, die bisherigen eigenen Lebenswahrnehmungen möglicherweise übersteigenden Sichtweisen und gerade darin liegen ihre zukunftsorientierten Lernpotenziale.

„Vernetzung“ versteht sich so als Strukturierung von lebensrelevanten menschlichen Grunderfahrungen *und* als Entwicklungsprozess.

Was bedeutet das für den Unterricht?

Im vernetzten Religionsunterricht werden die einzelnen Unterrichtsschwerpunkte unter Berücksichtigung aller vier Erfahrungsräume der Schülerinnen und Schüler nicht nur aus einer Richtung entfaltet, sondern mehrperspektivisch. Jeder Unterrichtsgegenstand erschließt Elemente aus den Bereichen Identität entwickeln, Gemeinschaft leben, Verantwortung übernehmen und Hoffnung schöpfen. Er tut das nicht in linearer Folge nacheinander oder parallel nebeneinander, sondern er nutzt die vorhandenen Berührungspunkte. Eine solche Vernetzung geschieht innerhalb des fachlichen Arbeitsplans, innerhalb einer Unterrichtssequenz, aber durchaus auch in der einzelnen Unterrichtsstunde.

Die Verbindungen, die im Unterricht das Lernen der Kinder fördern sollen, sind von entscheidender Bedeutung. Eine dichte Verknüpfung aller Lernaspekte vermittelt den Kindern Erfolgserlebnisse. So wird die Vernetzung zum Planungs- und Reflexionsprinzip des Unterrichts im Fach Evangelische Religionslehre.

Als Planungshilfe für eine Vernetzung kann das Blanco-Netz (siehe Material) hilfreich sein. Die Lehrkraft kann darin die verschiedenen Aspekte ihres Themas aufzeichnen und zuordnen. So stellt sie fest, ob die geplante Unterrichtsreihe geeignet ist für alle oder nur für eine, zwei oder drei Lernperspektiven. Zuordnungen können überdacht und gegebenenfalls korrigiert werden. Didaktische Akzentuierungen unter Beachtung der Kompetenzentwicklung werden entwickelt. Im Verlauf der Unterrichtsreihe wird die Lehrkraft dann oft feststellen, welche Aspekte sie aus der Erwachsenenperspektive nicht oder anders gesehen hat als die Kinder. Diese Auswertung hat Auswirkung auf zukünftige Planung.

Entsprechend den Fragen und der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler werden die Ziele der Unterrichtseinheiten und thematischen Schwerpunkte festgelegt und im Netz geortet. So kommt es zu einer auf das Bedingungsfeld bezogenen unterschiedlichen Fokussierung und Akzentuierung der Lernperspektiven.

Die Vernetzung der Bereiche gelingt besonders gut, wenn die Schülerinnen und Schüler sie selbstständig entdecken.

Seite 182: Lerntagebuch – Portfolio

Lerntagebuch und Portfolio sind zwei unterschiedliche Möglichkeiten der Dokumentation des Lernstandes und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern und der Lernwege im Unterricht. Beide entstehen nicht zufällig oder spontan, sondern planvoll, fragengeleitet und kriterienbezogen. Sie ermöglichen der Lehrkraft so eine abgesicherte und begründete Leistungsfeststellung und -beurteilung.

Lerntagebuch

Das Lerntagebuch wird in der Regel von der Lehrkraft geführt. Auf der Grundlage periodischer, fragengeleiteter Beobachtung werden individuell für jedes Kind (stichwortartig) Lernwege dokumentiert, besondere Stärken und Vorlieben festgehalten und der aktuelle Lernstand eingeschätzt. Dabei wird auch die Leistungsbereitschaft in den Blick genommen.

Das Lerntagebuch gibt im Wesentlichen Antwort auf die Grundfrage „Was wurde wie und mit wem wann gelernt?“.

Portfolio

Das Portfolio wird von der Schülerin oder vom Schüler geführt. Es dient der Reflexion der eigenen Leistung und gleichzeitig der Dokumentation des individuellen Leistungsstandes. Es repräsentiert nicht alle Unterrichtsarbeiten und unterscheidet sich so von der Arbeitsmappe. Vielmehr enthält es nach mit den Schülerinnen und Schülern festgelegten Kriterien ausgewählte Beispiele, mit denen das Kind seinen Leistungsstand, seine speziellen Interessen und Initiativen präsentiert.

Was bedeutet das für den Unterricht?

Von zentraler Bedeutung ist, dass der Unterricht immer so angelegt ist, dass den Schülerinnen und Schülern Anforderungen und Beurteilungskriterien transparent sind. Es sollte deshalb Unterrichtsprinzip sein, dass die Schülerinnen und Schüler an Themen- und Methodenwahl, Aufgabenstellung und Schwerpunktsetzung und der Erarbeitung von Bewertungskriterien beteiligt sind. Unterricht sieht dafür fest geplante Zeiten vor und ritualisiert den Austausch über erbrachte Leistungen.

Diese Grundsätze können für den Unterricht in allen Fächern gelten, im Religionsunterricht müssen sie gelten, damit die Praxis der Dokumentation und Bewertung von Lernwegen und Lernerfolg nicht in einen Widerspruch gerät zu der Botschaft, die im Religionsunterricht vermittelt wird. Nur über einen pädagogisch sinnvollen, allgemein demokratischen Einsatz von Instrumenten zur Leistungsfeststellung und -beurteilung im Unterricht kann die biblische Botschaft, dass jeder Mensch von Gott mit allen individuellen Stärken und Schwächen angenommen ist, im Religionsunterricht erfahrbar werden.

Material:

Literaturhinweis zum Portfolio:

Hecker, Ulrich: Den Leistungen ein Gesicht geben. Neue Formen der Leistungsbeurteilung – Perspektive „Portfolio“. In: nds (Neue Deutsche Schule) 1/2 2001

Literaturhinweise zum Thema Leistung/Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht:

ru – ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht 1/2001. Themenheft: Leistung

Fischer, Dietlind: Dimensionen von Religiosität. Leistung beachten – Leistung beurteilen. In: Die Grundschulzeitschrift. Jg. 2000, Heft 135/136, S. 69 – 71.